

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, FILOLOGIA E TEORIA LITERÁRIA

Carmen Alessandra Gonçalves Reis

**SOBREPOSIÇÕES DE FALA, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE
APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE
UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Porto Alegre

2008

Carmen Alessandra Gonçalves Reis

**SOBREPOSIÇÕES DE FALA, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE
APRENDIZAGEM NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE
UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação,
apresentado como requisito parcial para a obtenção do
grau de Licenciada em Letras da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Pedro M. Garcez, PhD

Porto Alegre

2008

AGRADECIMENTOS

Por ter me acolhido, ensinado, aprendido e trabalhado conjuntamente comigo neste último ano, quero agradecer primeiramente ao meu professor e orientador Pedro Garcez, que esteve sempre disposto a conversar, discutir textos, compartilhar idéias e hoje o considero um grande amigo também.

Aos queridos professores, funcionários e alunos da escola pesquisada neste trabalho, por terem permitido a realização do meu primeiro estágio de docência e dividido comigo momentos importantes do meu crescimento profissional e pessoal durante esse ano. Agradeço por todo o carinho e por sempre me receberem de braços abertos, com um sorriso no rosto e palavras amigas durante todo o meu convívio com a escola.

À professora Luciene Juliano Simões, um exemplo de professora, com quem tive uma interlocução muito produtiva e aprendi muito durante o meu primeiro estágio de docência.

À minha querida amiga e colega Andréia Kanitz, Déia, por todos os momentos de apoio, pelos conselhos, pelas risadas, por nossas horas e horas de estudo em todos os trabalhos que já fizemos juntas, enfim, por ser uma companheira constante e fiel nesses últimos quatro anos, sempre disposta a qualquer empreitada.

Às amigas e colegas Paola Salimen, Lia Schulz, Laura Baumvol, Melissa Fortes, Ingrid Ramos, Luanda Sito e Mariola Abeledo, por todas as dicas e momentos de discussão nesse último ano, por sempre me darem força e estarem “na torcida” pela realização deste trabalho. Obrigada também pelos momentos de descontração e por todos os cafés e cervejas nas sextas de tarde. Agradeço, ainda, aos demais colegas e amigos do Grupo de Pesquisa ISE: Catúcia Lange, Letícia Loder, Márcia Del Corona, Neiva Jung, Clara Dornelles, Alexandre Almeida, Paloma Melo, Aninha Freitas, Gabi Bulla, Luciana Conceição e Cris Uflacker, por todas as dicas, discussões, ensinamentos e carinho nos nossos encontros.

Às minhas amigas amadas Fernanda Lemos e Daniela Leite, por todo o afeto e amizade desde o início da nossa graduação, com quem compartilhei idéias e dividi muitos momentos felizes, por estarem sempre do meu lado, mesmo nas horas mais difíceis. Agradeço

também às colegas e amigas queridas Aninha Silva, Nena Ávila e Marcela Gonçalves, por tornarem meus dias mais coloridos e animados.

Por fim, mas em primeiríssimo lugar no meu coração, agradeço à minha família: à minha mãe querida, Francisca Reis, pelo exemplo diário de força e coragem, pela amizade, conselhos e toda dedicação que me inspiram diariamente a lutar pelos meus ideais; ao meu pai, Luís Reis, por me apresentar o universo da leitura e da arte, um grande incentivador dos meus estudos e um amigão para todas as horas; e ao meu mano companheiro, Luciano Reis, o Luke, um irmão sensível e dedicado, com quem divido muitas conversas e momentos de lazer, e quem me ensinou que a vida tem sempre uma trilha sonora.

Para Gabriel Stabel

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 1. SOBREPOSIÇÕES DE FALA, MOMENTOS DE APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA..... | 9 |
| 1.1 SOBREPOSIÇÕES DE FALA..... | 9 |
| 1.2 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM..... | 13 |
| 1.3 A SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA..... | 14 |
| 2. CONHECENDO O LOCAL PESQUISADO: UM TRABALHO MICROETNOGRÁFICO..... | 19 |
| 2.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..... | 19 |
| 2.2 A TURMA..... | 21 |
| 3. SOBREPOSIÇÕES DE FALA EM DOIS SEGMENTOS DE FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA..... | 24 |
| 3.1 RECICLANDO EM SALA DE AULA: O GERENCIAMENTO DE SOBREPOSIÇÕES E DA PARTICIPAÇÃO CONJUNTA..... | 24 |
| 3.2 CALENDÁRIO: SOBREPOSIÇÕES DE FALA EM UM MOMENTO DE APRENDIZAGEM..... | 30 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 38 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o fenômeno de sobreposições de fala na fala-em-interação de sala de aula em uma escola pública municipal de Porto Alegre. Partindo do pressuposto de que tal fenômeno poderia ser desencadeado em momentos de aprendizagem, em que os interagentes estariam seqüencialmente engajados na construção de objetos de aprendizagem apontados por eles como relevantes situadamente, em um dado momento da interação, buscou-se analisar em dados gerados em 2003 nessa escola de Porto Alegre como as sobreposições de fala são organizadas na sala de aula contemporânea, isto é, o que os interagentes fazem uns com os outros demonstradamente quando mais de uma pessoa fala por vez em sala de aula.

Esta pesquisa iniciou em dezembro de 2007, partindo de um interesse próprio pelas ações que os sujeitos realizam em sala de aula em meio às sobreposições, procurando entender como essas ações realizavam-se e como se relacionavam a momentos de aprendizagem. Desse interesse originou um subprojeto de pesquisa, ancorado ao projeto *Interação Social e Etnografia do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Cidadã* e ao Grupo de Pesquisa *ISE – Interação Social e Etnografia*. Outros subprojetos também estiveram ancorados a esse projeto de pesquisa, analisando a construção da participação em sala de aula e nos conselhos de classe da escola (Schulz 2007), a tomada de turnos em salas de aula de séries iniciais (Melo 2006), a construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de língua estrangeira (Conceição 2008) e as produções identitárias de gênero na construção de masculinidades (Almeida, em preparação).

Os excertos apresentados neste trabalho fazem parte do acervo de dados gerados em gravações de aulas e atividades realizadas em uma escola pública municipal de Porto Alegre no ano de 2003, durante a vigência do projeto *A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social*. Como etapas do procedimento metodológico, visualizei dados audiovisuais pertencentes a esse acervo, totalizando cerca de 30 horas de vídeo, e fiz as leituras de diários de campo relativos a esse período. Durante a visualização dos dados, três aulas chamaram-me especialmente a atenção, pela ocorrência de sobreposições na fala dos interagentes e pelo trabalho interacional mobilizado em meio às sobreposições de fala nesses eventos. Pela visualização de uma dessas aulas, localizei um segmento e o transcrevi. Os demais segmentos já haviam sido transcritos para a análise de outros fenômenos demonstrados

em trabalhos anteriores (Conceição & Garcez 2003, 2004; Schulz 2004; Schulz 2007). Um deles ocorre em um momento que um dos interagentes aponta um questionamento relacionado à tarefa que vinha sendo desenvolvida naquele momento da interação, e o outro ocorre a partir de uma questão levantada por um participante, tornada relevante por todos, sobre um assunto não relacionado à pauta daquela aula. Nesse segundo segmento, há disputa para a tomada de turnos e auto-seleção por mais de um participante, o que resulta em sobreposição de vozes. Em um desses momentos, a ratificação do produto emergente por um dos interagentes é feita a partir de uma oferta de ajuda que dá lugar a uma seqüência de ações, promovendo a construção de currículo e de aprendizagem por todos os interagentes.

A escola em que foram gerados os dados tem um corpo docente fortemente engajado com a comunidade, e disso resulta um projeto político-pedagógico construído por meio de trabalho conjunto entre professores, funcionários, alunos e comunidade escolar, tendo como um dos eixos centrais a noção de que *todos os alunos podem aprender*. Da análise dos dados deste trabalho, ofereço o entendimento de que as estruturas de participação que resultam em sobreposições de fala problemáticas ou competitivas para os participantes demonstram a aplicação situada do projeto político-pedagógico em sala de aula, propondo, com Conceição (2008), que a noção de *todos podem aprender* inclui, em alguns casos, a professora.

Para levar a cabo a tarefa de tecer as considerações propostas neste trabalho, apresento no primeiro capítulo uma tentativa de explicitar o meu entendimento acerca do fenômeno de *sobreposições de fala* (Schegloff 2000, 2002) e, a seguir, o que vem a ser um *momento de aprendizagem* (Garcez 2007; Abeledo 2008; Abeledo & Garcez 2008) e, mais especificamente, o que a discussão entre o fenômeno demonstrado em momentos de aprendizagem tem a ver com a discussão atual sobre a sala de aula contemporânea (Rampton, 2006). No segundo capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, pautados na perspectiva analítica enfocada por este trabalho e apresento a escola pesquisada, contando um pouco da história da escola lida e vivida na minha trajetória de formação de professora. O terceiro capítulo apresenta os dados e a análise seqüencial dos segmentos. Por fim, trago as considerações finais desse percurso, uma via de compreensão da participação e da aprendizagem na sala de aula contemporânea.

1. SOBREPOSIÇÕES DE FALA, MOMENTOS DE APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, faço uma breve descrição do fenômeno de *sobreposições de fala*, conforme analisado por Schegloff (2000, 2002) em conversa cotidiana, e levanto hipóteses sobre as características de tal fenômeno quando ocorre na fala-em-interação de sala de aula. Em seguida, um entendimento sobre o que são *momentos de aprendizagem* será oferecido. Por fim, serão tecidas algumas considerações sobre a sala de aula contemporânea. Este é um capítulo de revisão teórica, sendo aqui apresentadas sucintamente as posições ontológicas que orientam as análises deste trabalho.

1.1 SOBREPOSIÇÕES DE FALA

Emanuel Schegloff, professor-pesquisador da UCLA (University of California, Los Angeles), é um dos fundadores da tradição de pesquisa denominada *Análise da Conversa Etnometodológica* (doravante ACE), de base sociológica. Essa linha de pesquisa surgiu nos anos 1960-70, inspirada na Etnometodologia de Harold Garfinkel, tendo como marco a publicação do artigo seminal de Sacks, Schegloff e Jefferson, acerca da organização da tomada de turnos na conversa cotidiana. Nesse artigo, Sacks, Schegloff e Jefferson definem o turno como a unidade da organização da conversa, em que os participantes empreendem e constroem ações sequencialmente, turno após turno, por meio do uso da linguagem em interação social.

O dispositivo de tomada de turnos para a conversa, assim então chamado, é a ferramenta de que os interagentes se utilizam para levar a cabo suas ações, por meio do uso da linguagem, sendo que a conversa é o cenário básico de tal uso (Clark, 2000). No uso desse dispositivo, os interagentes alternam a vez de cada um tomar o turno, sendo que, no lugar relevante para a transferência de turno, o falante corrente pode selecionar o próximo falante, um falante pode se auto-selecionar para tomar o turno, ou, não selecionando o próximo falante e na ausência de auto-seleção por outro interagente, o falante corrente pode prosseguir seu turno, minimizando assim as ocorrências de pausas ou sobreposições. Na sistemática de tomada de turnos, portanto, pelo menos um – e não mais que um – participante da interação toma o turno por vez, e tanto as pausas como as sobreposições são um afastamento, uma

dissonância desse padrão conversacional, um caminho que as partes evitam ou tendem a minimizar (Schegloff 2000, p. 2).

Schegloff (2000) descreve o fenômeno das sobreposições de fala em conversa cotidiana, questionando o que acontece quando mais de uma pessoa toma o turno juntamente na conversa: *o que ocorre quando mais de uma pessoa fala por vez na conversa?*¹. Isto é, em uma descrição focada nas ações dos participantes, se sobreposições de fala são tidas como um afastamento da unidade de organização da tomada de turnos, como os participantes gerenciam a tomada de turnos em sobreposição para levar a cabo suas ações?

No que concerne ao gerenciamento das ações propriamente, as sobreposições de fala podem caracterizar-se como não-problemáticas ou problemáticas para as partes, de acordo com o que consideram relevante para a ação que está sendo construída seqüencialmente, em tempo e espaço determinado. Em outros termos, se considerarmos o andamento da ação em um dado momento da interação, a tomada de turnos em sobreposição pode ou não ser um obstáculo para os participantes seqüencialmente, sendo que eles têm de parar e lidar com as sobreposições, quando elas caracterizam-se como um conflito ou obstáculo para a ação em curso. As partes utilizam-se, portanto, de um dispositivo para o gerenciamento de sobreposições como forma de dar prosseguimento à ação anterior ao desencadeamento da seqüência de turnos de fala sobrepostos.

Na determinação da tomada de turnos, se os participantes orientam-se por *uma parte de cada vez (one-party-at-a-time)*, não deveria haver sobreposição, já que não menos que um e somente um participante tomaria o turno. Contudo, na emergência de ações concorrentes em um dado momento da interação, ou de posições distintas entre as partes em uma mesma ação, pode acontecer de mais de um participante tomar o turno por vez, e aí teremos *duas partes de cada vez* ou até *três partes de cada vez (two-party-at-a-time; three-party-at-a-time)*. É comum encontrarmos essa organização em seqüências de disputa ou discordância (Loder 2006), em que os participantes investem no conflito e disputam o turno para levar adiante posições conflitantes, em ações como brigas de casais, por exemplo (Schegloff 2000).

Conforme Schegloff, na organização da tomada de turnos, há um dispositivo que os participantes podem acionar para gerenciar turnos de fala sobrepostos, quando seqüencialmente os turnos em sobreposição caracterizam posições distintas que competem

¹ Tradução minha do trecho original *what happens when more than one person talk at once in conversation* (Schegloff 2000: 2), para os fins deste trabalho.

entre si, ou quando podem gerar problemas de entendimento entre as partes, ou se os turnos sobrepostos são um obstáculo interacional para os participantes. Enfim, se os participantes entendem essa organização como um problema, ou se ela evidencia aos participantes uma competição que pode dificultar a ação que vem sendo empreendida até o momento em que se desencadeiam os turnos de fala sobrepostos, um dispositivo de gerenciamento de sobreposições é acionado pelos participantes. Conforme descrito por Schegloff (2000), esse dispositivo é composto por “(a) um conjunto de recursos de produção de turno; (b) um conjunto de lugares onde tais recursos são mobilizados; ou (c) uma “lógica” interacional em que tais recursos, em tais lugares, constituem “jogos” de uma espécie que pode ser descrita em uma topografia seqüencial”² (p. 11).

Os recursos mobilizados pelos participantes nesse dispositivo são: (1) truncamentos ou hesitações demonstrados em prolongamentos de sons na fala; (2) mudança na velocidade da fala, evidenciadas por aceleração ou desaceleração na fala; (3) mudança na intensidade ou volume da fala, que na maioria dos dados visualizados por mim e nos segmentos apresentados por Schegloff (2000) são aumentos na intensidade ou volume da fala. Em um dos segmentos que apresento neste trabalho, os lugares em que tais recursos são mobilizados estão em favor de um objeto de aprendizagem que emerge na interação, apontado como relevante por mais de uma das partes. No outro segmento que analiso neste trabalho, esses recursos são mobilizados para gerenciar a participação em um trabalho conjunto, em que aprendizagem é co-construída localmente e de modo situado entre os participantes. Em seqüências de discordância, os recursos mobilizados em lugares específicos podem demonstrar posições divergentes entre as partes (Loder 2006), ou os “jogos” que Schegloff (2000) menciona.

As sobreposições podem também ser não-problemáticas ou não-competitivas entre si, quando não há necessidade de gerenciamento da tomada de turnos pelos participantes e as ações em curso seguem normalmente, sem que o dispositivo para o gerenciamento de sobreposições seja acionado. Nesse caso, os turnos não são concorrentes seqüencialmente, e não importa quantos participantes venham a tomar o turno, pois as ações serão levadas a cabo sem que seja caracterizada uma disputa ou competição. Como dito anteriormente, há a possibilidade de haver duas ou mais partes por vez tomando o turno, mas o fato de um dispositivo para o gerenciamento das sobreposições ser acionado depende do que os

² Tradução minha do original (a) *a set of resources of turn production*; (b) *a set of places at which those resources get deployed*; (c) *and an interactional “logic” by which those resources, in those places, constitute “moves” of a describable sort in a competitive sequential topography* (grifos do original).

participantes evidenciam seqüencialmente como problemático ou competitivo, dependendo das ações que estejam em curso e de quais as práticas que devem ou não ser mobilizadas para empreender com sucesso essas ações.

As sobreposições que se caracterizam como não-problemáticas ou não-competitivas são aquelas que ocorrem em repetições em coro ou em risos sobrepostos (que não seria uma sobreposição de fala propriamente, mas sim de vozes), e na organização para a tomada de turnos os participantes orientam-se para *todas* as partes tomarem o turno de cada vez, ou todas as partes tomarem o turno de *uma só vez* (*all-at-a-time*). Quando os participantes orientam-se dessa forma, não há problema de entendimento ou disputa de turno³, pois a sobreposição é, na verdade, um coro, sendo todos os turnos tratados pelos interagentes seqüencialmente do mesmo modo de *uma-parte-de-cada-vez*, ou seja, sem conflitos, sem problemas de entendimento, sem disputa.

É importante salientar que este trabalho está focado essencialmente na análise das sobreposições na fala-em-interação de sala de aula que são tratadas como um problema ou disputa a ser resolvido pelas partes, com o objetivo maior de buscar o entendimento do fenômeno nesse sistema de troca de falas em momentos de aprendizagem. Parto do pressuposto de que tais sobreposições podem ser encontradas em sala de aula sem que sejam tratadas por um ou mais participantes de modo conflitante ou divergente, senão como recurso para levar a cabo ações que resultam em aprendizagem por todos os participantes.

McHoul (1978) fala da organização na fala-em-interação de sala de aula, e propõe diferenças entre a organização da construção e alocação de turnos na conversa cotidiana e nesse sistema de troca de falas. No entendimento de McHoul, a fala-em-interação de sala de aula organiza-se de modo que uma das partes é a responsável pela tomada e gerenciamento do turno das demais, direcionando, na transferência de turnos, quais são as partes autorizadas a requerer o turno para si. O que quero propor aqui, em consonância aos trabalhos de Schulz (2004; 2007) e Melo (2006), é que essa seleção e o gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula pode ser feito por mais de um participante, negociado intersubjetivamente pelas partes, para dar conta de um objeto de aprendizagem no “aqui-e-agora” da interação, i.e., seqüencialmente, o que resulta em aprendizagem construída mutuamente, turno após turno.

³ Pode haver uma disputa de turnos desencadeada dessa repetição em coro quando encontrada na segunda parte do par adjacente pergunta-resposta, e.g. em programas de auditório quando perguntas são direcionadas à platéia e uma dada resposta pode resultar em premiação, mas nesse caso a disputa será relevante para as partes de forma demonstrável *após* as sobreposições e não durante as sobreposições propriamente.

1.2 MOMENTOS DE APRENDIZAGEM

Inicialmente, Garcez (2007) apresentou a definição de “momentos quentes de aprendizagem” como aquelas “seqüências interacionais em que os múltiplos participantes de eventos interacionais em situações de fala-em-interação institucional escolar criam condições para a produção conjunta de conhecimento, que é legitimada como relevante entre eles” (Garcez 2007, p. 31). Esse entendimento, conforme o autor, inspira-se no trabalho de Erickson e Shultz (1982), que buscaram de descrever “momentos desconfortáveis” na interação entre alunos e educadores em uma instituição norte-americana de ensino superior.

Na pesquisa de Abeledo (2008), a autora apresenta uma visão etnometodológica do que é entendido pelos interagentes como “fazer aprendizagem”. Para tanto, a autora traz dados de interações face a face em uma sala de aula de língua estrangeira, e da análise dessas interações conclui que fazer aprendizagem é um processo intersubjetivo, construído conjuntamente e situadamente pelos participantes, em uma dada comunidade de prática, a cada momento da interação. Nesse sentido, os interagentes lidam com objetos de aprendizagem e com maneiras compartilhadas de fazer aprendizagem como realizações inseparáveis, construindo a participação na produção de conhecimento compartilhado e de co-pertencimento a uma comunidade (p. 187).

Ao buscarem uma via de entendimento comum sobre a aprendizagem, Abeledo e Garcez utilizaram-se do termo “momentos de aprendizagem” (Abeledo & Garcez 2008) para definir esses momentos em que os participantes se orientam para a produção conjunta de conhecimento apontada como relevante em um dado momento da interação. Essa definição aponta o caráter emergente e indicial da tarefa de fazer aprendizagem, já que os participantes orientam suas ações com base no que é construído seqüencialmente, turno após turno, em contexto interacional específico, compartilhando maneiras de aprender e objetos de aprendizagem, conforme visto em Abeledo (2008).

Parto dessas concepções para oferecer a compreensão de momentos de aprendizagem como uma realização conjunta entre múltiplos participantes, que convergem para um objeto de aprendizagem apontado de modo situado como relevante para eles, construído intersubjetivamente por meio de métodos próprios da interação. São, portanto, aqueles momentos em que os participantes lidam com um objeto de aprendizagem de maneira

compartilhada e demonstram auxílio mútuo, na realização do que eles entendem como *isto é aprender*.

1.3 A SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA

De modo geral, quando pensamos em sala de aula e procuramos definir o que é uma aula (Garcez 2006), a imagem de classes enfileiradas e alinhadas, alunos sentados e um professor falando na frente de todos é comumente acionada na nossa imaginação. É freqüente também encontrarmos professores, ao proferirem comentários sobre as aulas que ministraram, dizendo frases do tipo “hoje os alunos estavam impossíveis e não consegui controlar a turma”. Baseando-se nessa imagem socialmente compartilhada da sala de aula, fundada na tradição do ensino escolar, Mehan (1985) e Cazden (2001) descrevem a organização do *discurso de sala de aula*. Conforme os autores, um dos pontos que diferencia a organização da fala-em-interação de sala de aula da organização da conversa é a possibilidade que o professor tem de controlar e gerenciar a fala dos alunos. Outra diferença que Cazden aponta é que, em sala de aula, os participantes podem ou não ser legitimados como falantes ou participantes legítimos durante uma atividade gerenciada pelo professor, mas tomar o turno de fala não é garantia dessa legitimidade. Para ser tratado como um participante legítimo pelos demais participantes, o aluno ou o professor deve tomar a palavra e ser ouvido, e estar no mesmo foco de atenção dos demais.

Retomando o já foi dito no item 1.1 deste trabalho, McHoul (1978) caracteriza a fala-em-interação da sala de aula tradicional como aquela que apresenta a alocação de turnos gerenciada por um dos participantes, que goza de direitos especiais na seleção das partes no momento relevante para a troca de turno. Nesse sentido, a auto-seleção só se dá quando autorizada pelo participante responsável pelo gerenciamento da tomada de turnos, e a seleção entre os demais participantes, que não envolve o participante responsável, não é esperada nessa organização de fala-em-interação, segundo McHoul (1978). Os participantes, então, orientam-se na tomada de turnos para um falar de cada vez, e quem gerencia essa tomada de turnos é o professor. Da leitura desse texto, entendo que na fala-em-interação de sala de aula deva haver menos sobreposição de fala do que em conversa cotidiana, em consequência disso. Mas nos dados de sala de aula que visualizei, os participantes orientam-se por uma organização de tomada de turnos que permite que sobreposições ocorram, e em que há, por vezes, mais de um

participante responsável pelo gerenciamento da tomada de turnos, sem que as partes evidenciem uma disputa ou um problema nessa organização.

Mehan (1985) e Cazden (2001) apontam, em relação à organização sequencial da fala-em-interação de sala de aula, a ocorrência de seqüências triádicas IRA (Interação-Resposta-Avaliação). Nela, o professor inicia com uma pergunta de informação conhecida por ele, um ou mais alunos a respondem, e o professor avalia a resposta. Por um lado, trata-se de uma prática que por vezes é desleal, conforme Conceição e Garcez (2005), já que institui uma assimetria institucional entre os participantes, em que uma das partes detém a informação “correta”, e as demais são avaliadas por adivinharem ou não a resposta desejada. Na terceira parte dessa tríade, pode haver também correção por parte do professor, quando a resposta dada pelo aluno não for a desejada, o que revela um *status* de conhecimento de um dos participantes superior ao dos demais, e isso demonstra uma assimetria entre os interagentes (Schulz 2004). Por outro lado, é uma maneira econômica, rápida e eficaz de um dos participantes circular informações e avaliar os outros em sala de aula, em que o professor direciona e controla a realização das tarefas pedagógicas dos alunos.

O uso do adjetivo *tradicional* para qualificar o entendimento socialmente compartilhado do que vem a ser uma sala de aula está relacionado à tradição que envolve a criação da instituição escolar (Rampton 2006). Nesse sentido, a sala de aula é tradicional porque há uma tradição escolar difundida, que vem sendo reforçada desde a invenção da instituição escolar. Em se tratando das ações concretas dos participantes, a organização do que se entende por *escola* ou, mais especificamente, do que se entende por *aula*, é observável na fala-em-interação (Garcez 2006). Segundo Garcez (2006), são as ações dos participantes por meio do uso da linguagem que alicerçam o que é a instituição escolar. Desse modo, a existência de estruturas de participação que envolvam sobreposições de fala, cantorias ou gerenciamento da tomada de turnos por mais de um participante pode ser interpretada como *conversa* pelos próprios participantes, como no excerto abaixo:

| | | |
|---|--------|---|
| 1 | Lívia: | AH:: e quando essa palavra tem a ver com reciclagem |
| 2 | | onde é que eu procuro, |
| 3 | | (0,3) |
| 4 | Diego: | no:: dicioná:rio, |
| 5 | Lívia: | no::, |
| 6 | Laura: | ↑material. |
| 7 | | (1,3) |
| 8 | ?: | dicio[nário |
| 9 | Paula: | [no dicionário sora. |

10 Lívía: no::,
 11 ?: dicioná[rio]
 12 Lívía: [no] dicionário.
 13 (0,7)
 14 Diego: dicionário.
 15 (.)
 16 → Lívía: e o que seria um reciclonário- AI TEM MUITA=
 17 → CONVERSA e aí é bra:bo. ((olha para Paula))

Em meio a turnos em sobreposição (linhas 56-58), os participantes orientam-se para construir conjuntamente a definição da palavra *reciclonário*, durante uma atividade de leitura com um material distribuído pelo Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) de Porto Alegre, sobre a reciclagem do lixo. Lívía⁴, após o pedido de ajuda de um participante, realiza uma oferta de ajuda dirigida a todos, perguntando onde procurar a definição para uma palavra que tenha a ver com reciclagem. Após a resposta oferecida por Diego (linha 4), no:: dicioná:rio, ela retoma a pergunta, na linha 5, sem corrigir ou ratificar a resposta de Diego. Então Laura se auto-seleciona e responde, no turno seguinte, ↑*material*. Em seguida, há uma pausa de 1,3 décimos de segundo e a resposta de Laura também não é ratificada, nem corrigida. A isso seguem turnos em sobreposição, nas linhas 8 e 9, em que Paula e um participante não identificado se auto-selecionam, insistindo que a definição deve ser procurada no dicionário, e Lívía novamente repete a pergunta, no:::, dando indícios aos participantes de que ela não considera essa resposta suficientemente adequada para a pergunta que fez. Por fim, nas linhas 6 e 7, Lívía faz mais uma tentativa de ajudar os outros participantes nessa questão. Ela pergunta o significado de reciclonário e interrompe a pergunta abruptamente (linha 75), elevando o volume da voz como recurso para gerenciar as sobreposições. Na linha 30, Lívía refere-se aos turnos em sobreposição como *conversa*. Nesse segmento, Lívía, que está gerenciando a tomada de turnos, ao invés de fazer uso de uma seqüência IRA, demonstra que sua intenção não é avaliar, e dá o direito à palavra a todos os participantes.

Essa organização da tomada de turnos demonstra uma estrutura de participação que apresenta sobreposições de fala e auto-seleção por mais de um participante, diferentemente do que é apresentado por McHoul (1978) como organização da tomada de turnos na fala-em-interação de sala de aula. Cazden (2001), ao discutir sobre o gerenciamento da tomada de turnos em sala de aula, diz que o fato de um professor não selecionar o próximo falante a tomar o turno pode tornar a organização da tomada de turnos próxima à organização da conversa, mas também pode gerar exclusão de uns participantes por outros, levando à desigualdade

⁴ Para preservar a confidencialidade dos participantes, utilizo pseudônimos em todos os excertos.

social (Jung 2003). Atualmente, a fala-em-interação de sala de aula apresenta cada vez mais um novo padrão organizacional, que envolve sobreposições, cantorias, auto-seleção e gerenciamento da tomada de turnos por mais de um participante (Rampton 2006). Os professores dizem não saber como lidar interacionalmente com os alunos nesse novo padrão organizacional e, ao mesmo tempo, dar conta do currículo escolar e de todas as informações que os alunos trazem para dentro da sala de aula.

Rampton (2006), pesquisador britânico, verificou essa mudança na interação de sala de aula entre alunos adolescentes e um professor de uma turma do Central High School, em Londres, propondo que as concepções a respeito da sala de aula tradicional já não dão conta do que se apresenta na sala de aula contemporânea. O entendimento que se tinha até pouco tempo sobre a participação e a interação entre alunos e professores mostra-se insuficiente para lidar com os dados atuais de sala de aula, sendo difícil estabelecer um rótulo de *tradicional* ou *não-tradicional* nessa nova ordem comunicativa que se apresenta. Na mesma linha de Rampton, os dados e a análise que ofereço neste trabalho corroboram a compreensão dessa nova ordem comunicativa na sala de aula contemporânea como complexa, tanto para o analista quanto para os participantes, que em meio a cantorias, sobreposições de fala, gírias e representações de sotaques conseguem dar conta do objeto de aprendizagem de maneira primorosa, o que Rampton denomina *participação exuberante*.

Neste capítulo, apresentei as reflexões teóricas que serviram de base para a análise feita neste trabalho. Vimos que as sobreposições de fala podem ser descritas como problemáticas ou competitivas, quando os participantes demonstram seqüencialmente que há um obstáculo na tomada de turnos, algo que se configura como uma disputa ou competição de turnos, e que pode gerar conflitos ou problemas de entendimento, ou então como não-problemáticas, quando não é caracterizada uma disputa, e as ações seguem em curso normalmente, ou quando um dos participantes que produz o turno em sobreposição é ignorado. Nas sobreposições de fala que se configuram como disputa, os participantes podem utilizar-se de recursos prosódicos na fala, como marcas de hesitação, aumento na intensidade ou volume da voz, prolongamento de sons na fala, pausas intra-turnos ou aceleração na fala. Vimos também que um momento de aprendizagem pode ser definido como uma orientação dos participantes para uma construção conjunta de conhecimento, que é tornada relevante de modo

situado, indicial e contingente por todos os participantes, e isso pode resultar em aprendizagem por todos os interagentes envolvidos. A organização da tomada de turnos da sala de aula contemporânea, em muitos momentos, permite a sobreposição de falas entre os participantes, e pode caracterizar uma estrutura de participação rica, em que os participantes precisam gerenciar a tomada de turnos e, além disso dar conta de um objeto de aprendizagem emergente na interação, o que pode resultar em uma construção social da aprendizagem. No capítulo a seguir, apresento o cenário de pesquisa e relato de modo breve minha experiência de prática docente nesse cenário, durante meu período de estágio de docência em Língua Portuguesa no ensino fundamental.

2. CONHECENDO O LOCAL PESQUISADO: UM TRABALHO MICROETNOGRÁFICO

Neste capítulo apresento um relato breve sobre a história da escola pesquisada e sobre a minha experiência de docência nessa mesma escola, durante o meu período de estágio de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Em seguida, descrevo o cenário dos dados analisados e apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Sérgio⁵, localizada no alto de um morro da Zona Sul de Porto Alegre, tem uma história permeada por lutas e conquistas, em um forte engajamento político com a comunidade em que está inserida (Moojen et al. 1997; Moll 2000; Persch et al. 2006; Quijano 2007). Essa escola, que faz parte da rede municipal de ensino de Porto Alegre, tem uma relação de autoria e autonomia frente à Secretaria Municipal da Educação (Schlatter & Garcez 2002) e é organizada conforme o sistema de ciclos, que corresponde a nove anos de escolarização básica, divididos em três ciclos, de acordo com as fases infância, pré-adolescência e adolescência.

O projeto político-pedagógico da escola resulta de trabalho conjunto entre professores e funcionários, e foi construído coletivamente após uma longa pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade por todos os funcionários, equipe diretiva e professores da escola, junto a um grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS. Nessa pesquisa, realizada na década de 1990, a preocupação em saber quem era o aluno da escola, qual o papel da escola na comunidade e qual a relação entre comunidade e escola, conforme percebida pelos moradores, fortaleceu os laços da escola com a comunidade, em uma proposta de fazer da escola parte da comunidade e tornar a comunidade parte da escola. Essa proposta pedagógica, cuja síntese está espalhada na forma de cartazes em diversas dependências da escola e no discurso de pais, professores, alunos e funcionários, tem como eixos norteadores das atividades escolares os seguintes enunciados:

⁵ Utilizo pseudônimo também para o nome da escola, como forma de manter o caráter de confidencialidade da identidade dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

- Todos os alunos podem aprender;
- Todos os alunos devem permanecer na escola;
- Diferença não é deficiência;
- O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem;
- Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

A construção do projeto político-pedagógico surgiu após uma forte luta dos funcionários da escola, dos alunos e da comunidade pela permanência da escola na comunidade (Moll 2000). A conquista de um espaço para a escola na comunidade e também a elaboração do projeto político-pedagógico foram resultado da colaboração de toda a comunidade, ex-alunos, alunos, pais, professores e funcionários da escola nessa luta, o que mobilizou entidades não-governamentais e líderes políticos a buscarem a integração da escola na rede municipal de Porto Alegre. O que estava por trás da criação do projeto da escola na época e que motivou essa luta era uma filosofia de participação de todos na escola, que já evidenciava na época o caráter inclusivo da escola (Persch et al. 2006).

No início deste ano, como parte do meu envolvimento nesta pesquisa, realizei meu primeiro estágio de docência em Língua Portuguesa na Escola Francisco Sérgio, e busquei conhecer o funcionamento da escola, a relação entre escola e comunidade e as atividades escolares, como o Conselho de Classe Participativo, relatado em Schulz (2007) e a reunião de professores. A turma em que realizei meu estágio fazia parte do terceiro ciclo e era formado por cerca de dezessete alunos, sendo que seis deles eram portadores de necessidades especiais. Na ocasião, discutimos questões sobre o letramento digital, e as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral, em um projeto sobre a história da comunidade onde a escola se localiza e sobre a história de vida desses alunos. Os dois meses de prática de docência que tive nessa escola resultaram na criação de um blog e de um livro de relatos da turma, o que oportunizou aos alunos uma relação de autoria em relação à comunidade em que vivem, e um maior contato com a escrita em ambiente digital. A mim, essa experiência propiciou um convívio maior com a escola pesquisada, e o conhecimento de práticas situadas de participação dos alunos, professores e funcionários.

Atualmente, a escola é formada por um grupo de quase 500 alunos. Desses, 44 alunos são de inclusão, portadores de necessidades especiais - físicas e mentais. Para dar conta das

dificuldades de aprendizagem que esses e outros alunos possam apresentar, a escola conta com três turmas de progressão - uma para cada ciclo e uma turma de laboratório de aprendizagem, com projetos paralelos aos que são desenvolvidos nas turmas regulares, desenvolvidos por professoras itinerantes e estagiárias. Além dessa estrutura de inclusão, a escola possui uma equipe diretiva muito unida, formada por uma diretora, uma vice-diretora, duas supervisoras e uma orientadora pedagógica, que são grandes incentivadoras de toda a proposta pedagógica subjacente às atividades de ensino (Reis & Valandro 2008).

O Conselho de Classe Participativo é realizado trimestralmente, organizado de modo que os alunos e os professores avaliam as atividades e o crescimento individual e coletivo dos alunos, propiciando a real participação dos alunos nas decisões escolares. As reuniões de professores, por outro lado, são realizadas semanalmente, visando ao acompanhamento dos projetos em cada ciclo, e ao atendimento de demandas organizacionais urgentes das salas de aula e da escola, como combinações da escala de professores na coordenação das atividades extra-classe, apaziguamento de conflitos entre alunos e escola e entre pais e escola, organização de eventos etc.

2.2 A TURMA

Os dados analisados foram gerados em agosto e setembro do ano de 2003, em uma turma do primeiro ano do segundo ciclo, no âmbito do projeto *A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social* (Garcez 2002). Os dois excertos que serão apresentados no próximo capítulo são partes de interações que ocorrem em uma sala de aula com cerca de 20 alunos, de idade entre 9 e 10 anos. Nesses segmentos, a turma mostra-se bastante participativa e unida, havendo sobreposições de fala nos dois dados e gerenciamento da tomada de turnos por mais de uma das partes em um dos segmentos analisados. Os participantes que tomam com mais frequência os turnos são Lívia, Mariana, Wilson, Isabel, Breno, Diego e Daniele, sendo que o gerenciamento das sobreposições de fala em um dos segmentos é feito por Lívia e Mariana.

Nessa turma, as classes estavam alinhadas em um grande semicírculo ou em vários grupos de cinco alunos, em consonância ao eixo do projeto político-pedagógico que diz que *o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem*. A sala não possuía espelho de classe, e os alunos

eram incentivados pela professora a trocarem de lugar em todas as aulas, de modo que não houvesse formação de pequenos grupos e discriminação entre os colegas. Em uma das aulas, Lívia dividiu a turma em pequenos grupos para uma atividade de leitura, e cada aluno recebeu um número, de um a cinco. Os grupos foram formados pela reunião dos alunos de mesmo número, de modo que todos os participantes que receberam o número um se reuniram em um grupo, todos os que receberam o número dois se reuniram em outro grupo, e assim por diante. É latente, nas aulas que visualizei, a preocupação de Lívia em organizar o grupo de diferentes formas, conforme a tarefa proposta, de modo a propiciar a participação conjunta nas atividades (Schulz, 2007).

2.3. OS MÉTODOS UTILIZADOS: UM GUIA PARA A INVESTIGAÇÃO

Baseados nos métodos qualitativos de investigação propostos por Erickson (1990), os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolveram a leitura de diários de campo relativos às observações de aula e aos dados gerados na escola em 2003; a leitura de bibliografia sobre a história da escola (Moojen et al. 1997; Moll 2000; Persch et al. 2006; Quijano 2007), conforme relatado anteriormente; a visualização de dados audiovisuais de fala-em-interação de sala de aula gerados em 2003, pertencentes ao acervo de dados do Grupo de Pesquisa ISE – Interação Social e Etnografia; a segmentação e a transcrição de um segmento que apresenta sobreposições de fala em um momento de aprendizagem; e, por fim, a análise desse segmento e reanálise de um segmento já apresentado por Schulz (2007), agora olhando particularmente para o fenômeno de sobreposição de fala.

No presente capítulo, apresentei uma síntese da minha incursão como pesquisadora no cenário pesquisado. A história de construção da escola e do projeto político pedagógico, que encontrei na literatura sobre a escola, e a minha experiência de prática docente no cenário de pesquisa me permitiram ter um conhecimento situado da teoria e da prática que subjazem àquele local. Essa busca de uma visãoêmica está presente também nos procedimentos metodológicos que apresentei na subseção 2.3 deste capítulo, e que guiaram esta pesquisa,

desde a leitura dos diários de campo até a visualização dos dados, segmentação, transcrição e análise dos segmentos. No capítulo a seguir, os segmentos que serão apresentados e analisados demonstram dois modos distintos de gerenciamento das sobreposições de fala, que evidenciam duas estruturas de participação e dois modos distintos de fazer aprendizagem.

3. SOBREPOSIÇÕES DE FALA EM DOIS SEGMENTOS DE FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

Neste capítulo, serão apresentados dois segmentos em que ocorrem sobreposições de fala. Na análise, destacou-se a ocorrência do fenômeno com seqüências de disputa de turnos entre diversos participantes, sendo que, no primeiro segmento que será analisado, o gerenciamento das sobreposições de fala é feito por um participante e, no segundo, dois participantes gerenciam os turnos de fala sobrepostos.

Para fins de análise, o capítulo está dividido em duas subseções. Na primeira subseção, pretende-se demonstrar o uso do dispositivo de sobreposições em uma estrutura de participação mais restrita, gerenciada por um único participante que, na tentativa de levar a cabo a tarefa pedagógica em curso no grupo todo, sem restringir a participação dos demais, acaba tendo de gerenciar também a tomada de turnos em meio a sobreposições. Na segunda subseção, apresento a ocorrência de sobreposições em um *momento de aprendizagem*. Discutirei, na análise do segundo segmento, como o gerenciamento das sobreposições está a serviço do manejo de um objeto de aprendizagem emergente, em uma estrutura de participação mais ampla, que permite o gerenciamento dos turnos sobrepostos por mais de um participante.

3.1 RECICLANDO EM SALA DE AULA: O GERENCIAMENTO DE SOBREPOSIÇÕES E DA PARTICIPAÇÃO CONJUNTA

O primeiro segmento que será mostrado e analisado a seguir aconteceu no dia 13 de agosto de 2003, em uma aula de Língua Portuguesa. Os participantes realizavam uma tarefa sobre reciclagem do lixo, com materiais de leitura fornecidos pelo Departamento Municipal de Limpeza Urbana de Porto Alegre (DMLU). A tarefa estava integrada ao projeto sobre conservação do meio-ambiente e reciclagem, que vinha sendo desenvolvido nas turmas do segundo ciclo.

No início da aula, todos estavam sentados em um grande círculo. Para a realização da tarefa, conforme relatei no capítulo anterior, Lívia dividiu todos em grupos, numerando os alunos de um a cinco, de modo que todos que recebiam o número um faziam parte do grupo um, todos que recebiam o número dois faziam parte do grupo dois etc., até que fossem formados cinco grupos. Cada aluno recebeu um livreto em que tinha um texto com orientações

sobre a reciclagem do lixo. No final do livreto, havia um pequeno glossário com termos relativos à reciclagem, denominado *Reciclonário*.

Após a formação dos grupos, Lívia solicitou a atenção de todos e pediu silêncio para dar as instruções para a tarefa que seria realizada. Em seguida, deixou explícito que naquele momento deveria falar um de cada vez, para que ela pudesse ouvir todos. Instruindo a tarefa, Lívia disse que cada grupo receberia questões sobre o material de leitura, a serem respondidas por todos os membros do grupo. Quando Lívia terminou a instrução, os alunos começaram a trabalhar nos grupos, enquanto Lívia caminhava pela sala e acompanhava a realização da tarefa nos grupos. Nesse instante, instaurou-se uma estrutura de participação mais ampla, e os participantes sentiram-se à vontade para discutir as questões nos grupos dos quais eram integrantes, e também em outros grupos. Passados alguns minutos do início da realização dessa tarefa, um dos participantes, que estava sentado em um grupo no fundo da sala, faz um pedido de ajuda a Lívia, que ratifica esse pedido por meio de uma oferta de ajuda. Por considerar a dúvida do participante pertinente à realização da tarefa, Lívia pede a atenção de todos e promove a discussão dessa questão.

As sobreposições de fala são marcadas por colchetes - [] - e ocorrem, no segmento a seguir, nas linhas 4, 5, 6, 7, 17, 18, 20, 21, 22, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 117, 118, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 155, 156, 158, 159 e 160. Entre as linhas 20, 21, 22 e 29, 30 há risos sobrepostos a turnos de fala. Esses risos são considerados como *sobreposições não-problemáticas*, como está explicado na primeira seção deste trabalho e em Schegloff (2000), por não acarretar problemas interacionais entre os participantes que caracterize disputa, conflito ou qualquer outra demonstração êmica que leve ao acionamento do dispositivo de gerenciamento de sobreposições. O que está em jogo nesse segmento, demonstradamente, na grande ocorrência de sobreposições de fala, é a participação conjunta dos interagentes em torno da atividade de leitura que era realizada naquele momento.

1/00:27:11/reciclonário

| | | |
|---|--------|--|
| 1 | Lívia: | ã:: me diz uma coisa |
| 2 | | (0,5) |
| 3 | Lívia: | se tem palavras aí que eu não consigo não |
| 4 | | consigo não consigo saber o que que sign[ifica], |
| 5 | Breno: | [vamo]s |

6 lá no últ[imo].
7 Lívia: [sh:]:::
8 (1,2)
9 Lívia: o quê que tem lá no último?
10 (0,6) ((Lívia direciona o olhar para Breno))
11 ((Lívia pega o livro de Breno e mostra para todos))
12 Lívia: tem duas out- duas coisas (.) tem um grupo que
13 já descobriu que lá no último tem o quê:,
14 (1,3)
15 ?: u::
16 (0,3)
17 ?: tem um °lugar para° [(° °)]
18 ?: [cois]a de médico.
19 (.)
20 Lívia: co(h)isa de [m(h)édico ((risos))
21 Breno: [ã há hã hã hã [hh].
22 Lívia: [0] QUÊ que é isso que
23 tem aqui no último então, vocês que descobriram
24 digam.
25 (.)
26 Lívia: diga[m],
27 Diego: [é]:: não sei o quê.
28 (0,4)
29 Júlia: é lixã:o que apossa no hh[hhh] ((risos))

Ao solicitar a atenção conjunta dos demais participantes, na linha 1, Lívia modifica a estrutura de participação em vigor, e passa a gerenciar a tomada de turnos dos outros participantes. Isso fica evidente quando Breno, na linha 5, toma o turno em sobreposição a Lívia, [vamo]s lá no últ[imo]., e ela, na linha 7, sobrepõe seu turno ao dele e pede silêncio aos demais participantes, [sh:]:::. Em seguida, na linha 9, Lívia devolve a resposta produzida por Breno (linhas 5 e 6), na pergunta o quê que tem lá no último?, e direciona o olhar a ele. Isso indica que Breno, após se auto-selecionar para responder, ganhou o direito ao turno, e Lívia demonstra, pelo pedido de silêncio, assegurar esse direito ao participante. A isso, seguem-se pausas e, em seguida, dois participantes não-identificados se auto-selecionam e respondem, em sobreposição, tem um °lugar para° [(° °)] (linha 17) e [cois]a de médico.(linha 18). Completa-se, assim, a segunda parte do par adjacente pergunta-resposta. Lívia, em meio a risos, alinha-se ao participante do turno anterior, e repete, na linha 20, o turno produzido na linha 18, co(h)isa de [m(h)édico.

Apesar de haver, na página final do livro, um desenho de uma seringa e de uma cruz vermelha, que supostamente seriam as “coisas de médico” a que os participantes se referiam, e de isso então ser uma resposta plausível para a pergunta de Lívia, o quê que tem lá no

último?, os participantes não demonstram sequencialmente que essa seja uma resposta suficientemente adequada para a pergunta feita por Lívia. Assim como Lívia, Breno e outros participantes riem dessa resposta, demonstradamente tratada como brincadeira.

Em seguida, na linha 22, Lívia reformula a pergunta que dirigiu a Breno no início da seqüência, apresentando-a de modo mais específico, e indica aos participantes do grupo de Breno que eles “descobriram” o que ela quer saber (linhas 12-13). Diego - um dos participantes do grupo - responde, em sobreposição a Lívia, [é]:: não sei o quê., na linha 25.

As sobreposições que ocorrem nessa seqüência configuram uma disputa de turno entre participantes que querem se alinhar a duas estruturas de participação distintas. Se, de um lado, Lívia realiza um trabalho interacional custoso para gerenciar sobreposições e a participação em uma estrutura mais rígida, do outro lado Breno, Diego, Isabel e dois outros participantes não identificados lutam pela manutenção da estrutura de participação mais aberta que se configurava antes de Lívia ter retomado a interlocução com toda a turma. Apesar da disputa de turnos e do trabalho interacional que tem de ser mobilizado para manter o foco de atenção na tarefa, há a realização de um trabalho conjunto pelo grupo, e Lívia conduz os participantes na leitura de uma parte específica do material com o qual todos estavam lidando naquele momento:

30 Lívia: [TÁ] ninguém sabe o quê
 31 que é isso que tem lá no último? ((Lívia olha para os
 32 ?::[:o] nã::[:o] lados))
 33 ?:: [l]i[xã]:o
 34 Breno: [t]ão falando como tẽ
 35 → Daniele: r[eci]cloná:rio
 36 Wilson: [sorã],
 37 Wilson: sora,
 38 (0,7)
 39 Daniele: [ah:: no último negócio]
 40 Wilson: [no último é uma é uma é um] uma é uma
 41 uma uma ca:sa tentando derrubar [o lixo] onde=
 42 → Daniele: [recicloãhá:rio]
 43 Wilson: =perdeu o[(° °)]
 44 Lívia: [como é que é],
 45 (.)
 46 → Lívia: só: um pouquinho. olha. a Daniele disse re,
 47 ?:: <cicloná:rio>
 48 → Lívia: o que que é isso reci[clonário],
 ((66 linhas omitidas))
 114 → Lívia: por acaso um desse ó- psiu- é sério isso. é
 115 importante já que vocês não conseguiram ver.
 116 (0,9)
 117 Breno: reciclinagem

118 Laura: [o] >que que é isso<,
 119 (1,0)
 120 Lívia: Laura,
 121 (0,8)
 122 Lívia: [quer prestar atenção?
 123 Daniele: [ah:: (° °)
 124 ?: [()
 125 (.)
 126 Lívia: quem sabe tu lê o que tá escrito a[qui]
 127 Breno: [clon]e. siliclone.
 128 (0,5)
 129 Lívia: lê o que tá escrito reciclon[ário]
 130 Daniele: [re]ciclonário é
 131 [um °pequeno°]
 132 ?: [()
 133 ?: [()
 134 ?: [()
 135 → Lívia: [óh pa- SÓ] UM POUQUINHO Daniele sh::
 136 (0,4)
 137 → Lívia: a Daniele está lendo e eu não tô conseguindo ouvir.
 138 (2,4)
 139 Lívia: quem sabe tu acompanha a leitura para saber
 140 → o que é [isso] ((devolve o livro para Breno))
 141 → Breno: [obriGAd]o PROFESSORA.
 142 Lívia: Breno não precisa gritar [desse jeito]
 143 Breno: [sora mas eu] já li
 144 isso aí:, sora.
 145 (0,8)
 146 Lívia: então presta atenção que ela vai ler pra ti
 147 (0,6)
 148 → Breno: mas não [precisa]
 149 → Lívia: [DI]z Daniele.
 150 (0,5)
 151 → Daniele: reciclonário é um pequeno dicionário que reúne palavras
 152 relacionadas a um re- <re su duos> gerados pela
 153 população.
 154 (0,9)
 155 → Lívia: que que é então um reciclonár[io],
 156 Diego: [um] dicioná:rio.
 157 Lívia: é u:m,
 158 ?: dicioná[rio]
 159 ?: dicioná[rio]
 160 → Lívia: [dic]ionário. pequeno dicionário.

Nas linhas 30-31, Lívia pergunta novamente “o quê que é isso que tem lá no último”, e dirige a pergunta a todos os participantes, explicitando que quer saber se os alunos entenderam para quê serve a parte final do livreto. Dois participantes não-identificados respondem, sobrepondo partes dos turnos de fala, nas linhas 32-33. Um deles responde nã:: [:o], e o outro responde [l]i[xã]:o, mas Lívia não demonstra se essa resposta é ou não desejável. Se pensarmos na seqüência triádica IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação), a resposta dos interagentes, após a iniciação de Lívia, ninguém sabe o quê que é isso que tem lá

no último?, poderia ser avaliada por Lívia e, assim, completar a terceira parte da seqüência IRA. Isso não ocorre, e Lívia dá lugar à construção de uma aprendizagem conjunta, que resulta do engajamento de todos os participantes no que está sendo feito.

Das linhas 35 a 43, há disputa de turnos sobrepostos entre Wilson e Daniele. Nesse momento, os dois participantes gerenciam a disputa de turnos utilizando-se do dispositivo para o gerenciamento de sobreposições. Wilson vale-se do recurso de repetir parte do turno para prolongar o turno, e produz, nas linhas 40-41, [no último é uma é uma é um] uma é uma uma ca:sa tentando derrubar [o lixo]. Daniele, por sua vez, responde à questão de Lívia se auto-selecionando em dois turnos (linhas 35 e 42), em sobreposição a Wilson, e Lívia ratifica a resposta apresentada por ela, r[eci]cloná:rio, na linha 46, só: um pouquinho. olha. a Daniele disse re, e pede a atenção dos demais participantes. Na linha 47, um participante não-identificado completa o turno de Lívia, <ciclóná:rio>, e ela reformula a pergunta e vai adiante, em movimento retrospectivo-prospectivo, na pergunta o que que é isso reci[clonário], (linha 48) explicitando o objeto com o qual todos estavam lidando.

Nas linhas 114 e 115, Lívia conduz os participantes para a resposta da pergunta, e alerta-os sobre a importância do que estão fazendo ali: por acaso um desse ó- psiu- é sério isso. é importante já que vocês não conseguiram ver. Nos turnos seguintes, Lívia tem dificuldade para gerenciar as sobreposições de fala e precisa falar mais alto para retomar o foco de atenção conjunta. O “falar alto”, segundo Schegloff (2000) e a primeira seção deste trabalho, é um dos recursos mobilizados pelos participantes para o gerenciamento de sobreposições. Daniele, então, por orientação de Lívia, lê no texto a definição do termo “reciclônário”, mas é interrompida por três participantes (l. 132-134).

Na linha 135, Lívia toma o turno e pede silêncio aos participantes. Desse modo, gerencia as sobreposições de fala e a participação dos demais interagentes na atividade. Em seguida, na linha 151, Daniele retoma a leitura que havia parado. Lívia, na linha 155, retoma a pergunta sobre “o que é um reciclônário” e quatro alunos se auto-selecionam, dizendo que é “um dicionário”. Lívia ratifica a resposta desses quatro alunos ([um] dicioná:rio., linhas 156, 158 e 159), e encerra a seqüência reformulando-a ([dic]ionário. pequeno dicionário.).

Para gerenciar as sobreposições e guiar os participantes na discussão sobre “o que é um reciclônário”, Lívia prolonga os sons da fala (só: um pouquinho., linha 46, ou sh::, linha 135) e pede a atenção conjunta dos alunos. Outro recurso utilizado pela participante é a

mudança de intensidade ou volume da voz em parte do turno, em situações em que há mais de dois turnos em sobreposição [óh pa- SÓ] um pouquinho Daniele sh:: (linha 135). O que é crucial dizer aqui é que o gerenciamento das sobreposições de fala por Lívia, nesse segmento, está a serviço do gerenciamento da participação durante a tarefa.

Apesar de Lívia estar fazendo uso de um piso conversacional mais restrito, e de estar gerenciando as sobreposições e a participação de todos nesse momento, ela abre espaço para a auto-seleção dos demais participantes em diversos momentos (como ocorre no início desse segmento, nas linhas 8, 14 e 28). Lívia preferiu, nessa interação, mobilizar um trabalho interacional mais custoso, no gerenciamento da tomada de turnos e da participação, do que fazer uso de seqüências IRA. Mesmo que Lívia tenha feito algumas iniciações (como, na linha 48, o que que é isso reci[clonário],), elas não pareceram estar a serviço de avaliar os alunos, mas sim de promover a aprendizagem entre todos. Em meio ao gerenciamento de sobreposições, Lívia teve de lidar, ainda, com a resolução de um problema relacionado ao manuseio do material de leitura para a tarefa. Essa tarefa, cabe retomar, estava relacionada ao projeto que tinha como temática a reciclagem do lixo, em andamento no segundo ciclo. Promover a participação, aqui, significa produzir aprendizagem conjunta, e dar seqüencialmente subsídios aos participantes situados na tarefa, no projeto, na escola, na comunidade e na cidade.

3.2 CALENDÁRIO: SOBREPOSIÇÕES DE FALA EM UM MOMENTO DE APRENDIZAGEM

O segmento que será analisado a seguir ocorreu no dia 1º de setembro do ano de 2003, em uma aula de Matemática. As classes estavam organizadas em um semicírculo. Todos naquela sala vestiam casacos e blusões, e as janelas estavam fechadas. Era um dia em que os participantes daquela turma estavam envolvidos com as atividades do pré-conselho de classe, então a aula ficou dividida em dois momentos. No primeiro, um grupo de alunos deveria encaminhar-se a uma outra sala, em que receberiam tarefas de preparação para a discussão do conselho de classe, enquanto o outro grupo deveria ficar na sala de aula. Depois, no segundo momento, o grupo que estava em sala de aula deveria ir para a outra sala realizar as tarefas do pré-conselho, e o grupo que estava no pré-conselho anteriormente deveria retornar à sala de aula.

Desse modo, no início da aula metade da turma dirigiu-se com a supervisora pedagógica para outra sala, em que seriam realizadas as atividades do pré-conselho de classe, enquanto a outra metade da turma ficou na sala de aula, com Lívia. Quem ficou na sala de aula deveria terminar trabalhos que estivessem pendentes. Para aqueles que estavam com as tarefas em dia, Lívia colocou no quadro problemas de matemática para serem resolvidos. Enquanto Lívia escrevia os problemas de matemática no quadro, ela dizia que todos deveriam fazer os exercícios, inclusive os que estavam fazendo outros trabalhos naquele momento. Depois de passar os exercícios no quadro, Lívia ficou em sua mesa, corrigindo os trabalhos dos alunos e auxiliando-os, quando havia alguma dúvida, na resolução dos problemas matemáticos.

No que tange ao fenômeno de sobreposições de fala, o que pretende-se dizer aqui é que essas sobreposições convergem para um mesmo objetivo entre os participantes, de entender como é organizado um calendário e a relação disso com o fato de os aniversários, a cada ano, caírem em um dia da semana diferente. Nesse segmento, as sobreposições ocorrem nas linhas 19, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 68, 69, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 86, 87 89 e 90, e demonstram uma convergência dos participantes para lidar com o objeto que surge da interação.

Enquanto gerenciam as sobreposições, os participantes estão dando conta desse objeto de aprendizagem emergente de forma situada, e essa tarefa mostra-se contingente, não sendo deixada para outro momento. Os participantes lidam uns com os outros na negociação da tomada de turnos e, além disso, dão conta do objeto de aprendizagem que eles mesmos tornaram relevantes no aqui-e-agora da interação. Sendo assim, pode-se dizer que o gerenciamento das sobreposições de fala nesse segmento está a serviço do manejo de um objeto de aprendizagem emergente, que é tratado de modo contingente entre os participantes. Ao lidarem com esse objeto de aprendizagem, os participantes optam pelo não-adiamento dessa tarefa, e estabelece-se, assim, uma estrutura de participação mais ampla entre os interagentes. Essa estrutura de participação, em uma política entre os participantes de não-adiamento, permite o gerenciamento da tomada de turnos por mais de um participante.

Esse segmento ocorreu no final da primeira metade da aula, enquanto o grupo que estava em sala de aula fazia os exercícios. Lívia estava sentada, corrigindo trabalhos. Wilson, que estava sentado próximo à mesa de Lívia, tinha levantado e ido até a classe de Isabel, no fundo da sala. Ao retornar à sua classe, Wilson sentou-se, abaixou a cabeça e, em seguida, olhou para Lívia e fez uma pergunta, sobre algo relacionado aos dias da semana:

Calendário – 01/09/2003

00:48:33:14 - 00:51:05:59

1 Wilson: sorra,
 2 (1,6) ((Lívia corrige trabalhos na mesa))
 3 Wilson: so:ra,
 4 (.) ((Lívia direciona o olhar para Wilson))
 5 Wilson: ()=
 6 Lívia: mhm. ((Lívia ajeita uma pilha de papéis na mesa))
 7 → Wilson: = (>e às vez ele cai<) na segun:da, (.) na ter:ça,
 8 °depois no-° no: (.) na quar:ta,
 9 (1.0) ((Lívia acena afirmativamente com a cabeça))
 10 → Mariana: é que não é no mesmo: .h (.) na: ,=
 11 Wilson: (°>todo mês pula um dia<°)
 12 → Mariana: =no mesmo:: (0,8) dia:: (0,6) assim >como se fosse<-
 13 (2,2) =ã: o aniversário da: (.) Elisa.
 14 (.)
 15 Mariana: não [ia cair numa segun | Isabel: (°tu deu o °?)
 16 da] de novo ia cair | (0,3)
 17 numa terça ou num:, | Lívia: (°não°)
 18 ?: [(DABDABDABIUÊ) | Lívia: (0,2)
 19 (0,6) | Lívia: (°eu vou dar isso
 20 → Lívia: e [por quê: que será | depois°)
 21 que acontece] isso?
 22 ?: [o meu vai cair ()]
 23
 24
 25

Enquanto Wilson explica para Lívia qual é sua dúvida, Isabel levanta-se de sua mesa e caminha até a mesa de Lívia. Lívia ajeita alguns papéis, direciona o olhar para Wilson e acena com a cabeça. Mariana, que estava sentada à mesa ao lado de Wilson, vira-se então para ele e diz: é que não é no mesmo: .h (.) na:, no mesmo:: dia: assim >como se fosse<-ã: o aniversário da Elisa. (linha 10 e linhas 12-13). Ela alinha-se, então, a Wilson e Lívia, que direcionam o olhar para Mariana e ratificam sua participação. Apesar de Wilson ter selecionado Lívia para responder a pergunta, Mariana se auto-seleciona e toma o turno, sem ser interrompida ou gerar, com isso, turnos sobrepostos ao dela.

O fato de Mariana produzir a fala com algumas marcas de hesitação, como prolongamentos no som da fala e pausas (linhas 12-13), desencadeia duas “possibilidades interacionais” ou *possíveis*, um deles relacionado à busca de palavras (e ao pedido de ajuda que está relacionado a essa ação) e o outro, o contrário, de que o participante não está buscando palavras e, relacionado a isso, não há um pedido de ajuda ou um turno sendo cedido. Os *possíveis* são aqueles 'possíveis X' demonstrados pelos participantes, ou seja, possíveis conclusões sequenciais de turnos, possíveis UCT (Unidades de Construção de Turno),

possíveis nomes, possíveis respostas para perguntas etc. Esses *possíveis*, em outras palavras, são caminhos de conclusão possíveis de um turno produzido pelo interagente A para um interagente B na sua vez de falar, duas possibilidades abertas de conclusão que um participante fornece na construção do seu turno. Quando alguém diz, por exemplo, “eu não quis dizer X, mas sim Y”, está explicitando ao outro participante os *possíveis* abertos pelo seu turno na seqüência⁶.

Wilson interpreta, nesse segmento, as hesitações de Mariana como o primeiro possível, e intercala um turno a dois turnos de Mariana (linha 11). Ela, ao continuar sua fala, não cedendo o turno, e não ratificar o turno de Wilson, deixa claro que se tratava do segundo possível. Assim, Mariana segue com o turno sem que outro participante dispute a tomada de turnos com ela, mesmo quando há pausas no seu turno (linhas 13 e 15).

Das linhas 15 a 20, ocorre uma cisma conversacional. Isabel pergunta a Livia sobre algum conteúdo dado na aula, ao que Livia responde, em meio a pausas, que o conteúdo ainda não foi dado, será dado em outro momento. Paralelamente a isso, Mariana responde à pergunta de Wilson exemplificando com o aniversário de uma pessoa em comum aos dois, que caiu numa segunda e depois cairia na terça-feira. Após a intervenção de Mariana, Livia reformula a pergunta de Wilson, perguntando a todos e [por quê: que será que acontece] isso? Desse modo, Livia incentiva o assunto proposto por Wilson e estabelece uma estrutura de participação que envolve todos os participantes. Além disso, ela investe no objeto de aprendizagem que surge da pergunta de Wilson. O assunto não estava previsto na tarefa que era realizada até aquele momento. Contudo, era pertinente à aula de Matemática, por dizer respeito a dias da semana, que são contáveis, e número de dias em cada mês do ano, passíveis de serem tratados em problemas matemáticos que envolvam as operações básicas (soma, multiplicação, divisão e subtração), ou em conjuntos numéricos relativos ao agrupamento de dias em semanas, meses, anos, décadas, séculos etc.

23 (0,6)
 24 Livia: E [por quê: que será que acontece] isso?
 25 ?: [o meu vai cair ()]
 26 (1,5)
 27 Mariana: que nem o [meu, né sora?
 28 Wilson: [(mês de março?)
 29 Mariana: O meu [vai ca-
 30 Livia: [mas tu sa:be?
 31 → Mariana: O me[u é: (.)(no mês de março,)((Livia olha para

⁶Sobre o estudo dos possíveis, ver Schegloff (2006).

32 Isabel))
 33 → Isabel: [o meu era- é: dia doze de março, só que daí no
 34 ano passa:do, (.) e:ra >no domingo< (.) e esse ano já
 35 é segu:nda-~~f~~feira.
 36 Lívia: mhm. ((Lívia olha para o alto e acena afirmativamente
 37 com a cabeça)) (.) e por quê será que acontece isso?
 38 (0,9) ((Daniel caminha até a classe de Lívia e entrega
 39 a ela uma folha de papel))
 40 Wilson: sora,
 41 (.) ((Lívia direciona o olhar para Wilson))
 42 Wilson: e o me:u aniversário de oito anos, (e o de sete),
 43 [caiu sempre numa terça. (.) e os dois foram
 44 (contra ir) na [terça,=
 45
 46 Mariana: [porque não é: >toda terça que< come:ça:: (os dois
 47 primei:ro::s [)
 48 Isabel: [é.
 49 Wilson: =[(e quar[ta),]
 50 Lívia: [>porque não-< eu-] nós vamos ver i:isso. >nós vamos
 51 fazer um calendário e ver por quê< que: (.) [num ano
 52 cai num-] num:

Após seis décimos de segundo (linha 23), Lívia ratifica o objeto de aprendizagem emergente na seqüência interacional por meio de pergunta, que nesse caso pode ser vista como uma oferta de ajuda dirigida não só a Wilson, mas aos demais participantes engajados na discussão daquele objeto. A essa oferta, seguem-se turnos em sobreposição envolvendo os participantes Wilson, Mariana, Lívia e Isabel.

No que se refere à organização da tomada de turnos e às sobreposições, configura-se seqüencialmente uma disputa de turno. Nessa disputa, os participantes gerenciam as sobreposições por meio de aceleração da fala, prolongamento do som e pausas, o que pode ser visto no turno de Isabel, nas linhas 33 a 35, que disputa a tomada de turnos com Mariana (linha 31). Nessa disputa, as participantes demonstram, ainda, estarem lidando com o objeto de aprendizagem que emerge nessa interação de forma contingente, adotando uma política de não-adiamento para tratar desse objeto. A construção de aprendizagem está se mostrando, seqüencialmente, como um construto conjunto entre os participantes, e o modo de Lívia lidar com a tomada de turnos e com a participação dos alunos evidencia o papel dela de incentivadora da autoria dos alunos e da produção conjunta de tarefas em sala de aula. A tarefa, momentaneamente, deixa de ser a resolução dos exercícios que estavam no quadro, e passa a ser o entendimento da organização do calendário. O engajamento dos participantes nessa tarefa fica evidente nas linhas 27 a 35, pela quantidade de turnos sobrepostos e pelo modo como essas sobreposições são gerenciadas, em consonância ao que estava sendo feito seqüencialmente.

Há que se salientar, ainda, que as falas não são gerenciadas por um único participante, mas sim por dois, Livia e Mariana, que tentam dar conta da pergunta de Wilson, selecionando-se igualmente para respondê-la. Nas linhas 66, 67 e 68, ao final desse excerto, Livia formula: [>porque não-< eu-] nós vamos ver i:so. >nós vamos fazer um calendário e ver por quê< que: (.) [num ano cai num-] num:, em que retoma a pergunta de Wilson, em uma formulação com movimento retrospectivo-prospectivo. Em outras palavras, ela retoma e anuncia o objeto de aprendizagem que emerge nessa interação, alinhando-se aos demais participantes:

- 50 → Livia: [>porque não-< eu-] nós vamos ver i:so. >nós vamos
 51 fazer um calendário e ver por quê< que: (.) [num ano
 52 cai num-] num:
 53 Mariana: [Ó LÁ:
 54 S0:RA] ((Mariana levanta-se de sua classe e caminha até
 55 o outro lado da sala de aula, fora do foco da câmera))
 56 → Wilson: é, um ano [cai num dia de (vinte)]
 57 Isabel: [é: sora ()] meu aniversário
 58 caiu num ([])
 59 Daniel: [no ou]tro ano (num dia de)quart- de:
 60 [se]xta
 61 → Mariana: [aqui Ó so:ra.
 62 (.)
 63 Mariana: aqui já começa aqui ((Daniel, Isabel e Livia olham na
 64 direção de Mariana))
 65 (0,4)
 66 Livia: ã::
 67 → Isabel: o meu começ[a::]
 68 → Daniel: [>e n]o outro ano começa [()<]
 69 Livia: [>e no outro<
 70 mê:]s, quando é que começa?
 71 (0,5)
 72 Livia: em ma:rço começou aí:: sábado. né?
 73 (1,4)
 74 Livia: [ma:r]ço.=
 75 Mariana: [>é sora<]
 76 Livia: = >qual é o< próximo mês?
 77 (1,5)
 78 Wilson: °agosto°
 79 → Isabel: é::[ago:s][to]
 80 Mariana: [abril]
 81 Livia: [ab]ril. começou em que- que- que: dia?
 82 Mariana: ter[ça-fe]ira
 83 → Isabel: [°terça°] e:: m[ai]o °começo:u° qui:nta,
 84 → Mariana: [maio na qui:nta-fe:ira,
 85 Isabel: [ju:nho:] no domi:ngo,
 86 Mariana: [ju:nho,]
 87 Mariana: [ju]lho:,
 88 (0,3)
 89 Isabel: ter[ça].
 90 Mariana: [te:rça-feira,
 91 Livia: todos os meses têm a mesma quantidade de dias?

Em sobreposição à Lívia, Mariana toma o turno (linha 53), em voz alta, e levanta se da mesa para mostrar um calendário que estava afixado em um mural, ao lado da porta da sala. Em seguida, Isabel a acompanha, e as duas procuram no calendário os dias da semana em que caíram seus aniversários. Mariana utiliza-se do recurso de falar em voz alta para gerenciar as sobreposições, e Lívia cede o turno à participante. O objeto de aprendizagem, nos turnos que seguem, está sendo tratado de modo contingente e situado por mais de um participante, que dão prioridade ao assunto e investem nele assim que Lívia o ratifica.

Lívia, quando ratifica o objeto de aprendizagem trazido por Wilson, ratifica também a construção de uma proposta curricular que emerge na interação e que, se ratificada também pela equipe diretiva, pode tornar-se parte do currículo escolar e ser levada adiante, em outras turmas. Os participantes, além de gerenciarem as sobreposições sequencialmente, demonstram dar conta do objeto de aprendizagem tornado relevante por todos, nesse momento da interação. Configura-se, desse modo, um *momento de aprendizagem* conjunta, inclusive da professora, que lida com a participação de todos e possibilita o tratamento de um objeto contingente, que não estava previsto na pauta daquela aula, tampouco no projeto que estava em andamento naquele ciclo ou, de modo mais amplo, no currículo escolar. O gerenciamento das sobreposições, nesse momento de aprendizagem, está em consonância à construção de aprendizagem conjunta que emerge nessa interação. Isso é dado de forma contingente, os participantes indicialmente revelam, uns para os outros, que tem um objeto de aprendizagem para ser lidado aqui e agora, e isso fica evidente no engajamento de todos os participantes nessa tarefa de *fazer aprender* o funcionamento do calendário, e no fato de não adiarem essa tarefa.

Nesse capítulo, foram apresentadas as análises de dois segmentos de fala-em-interação de sala de aula em que ocorrem sobreposições de fala, que se mostraram relevantes no conjunto dos dados visualizados durante a pesquisa. Vimos, no primeiro segmento, que o gerenciamento das sobreposições durante uma tarefa escolar estava relacionado ao gerenciamento da participação. Para isso, Lívia utilizou-se dos recursos de aumentar a intensidade da voz e de prolongar os sons da fala, tendo um trabalho interacional custoso para manter a atenção conjunta dos participantes. Nesse segmento, o objeto de aprendizagem, “reciclário”, fazia parte do projeto que estava em andamento no segundo ciclo, sobre a

reciclagem do lixo. Lívia demonstrou, seqüencialmente, lidar com uma estrutura de participação mais restrita de modo a oportunizar a participação de todos, ainda que só ela fizesse o gerenciamento dessa participação e das sobreposições de fala.

No segundo segmento, vimos que da pergunta de Wilson feita a Lívia emergiu um objeto de aprendizagem do interesse de todos. Os participantes demonstraram engajamento e mobilizaram um trabalho conjunto, tanto para o gerenciamento das sobreposições de fala quanto para dar conta do objeto de aprendizagem. Esse trabalho interacional se deu de forma situada e contingente, e dar conta do objeto de aprendizagem mostrou ser uma tarefa relevante para todos os participantes daquela sala de aula de modo contingente, sendo tratada no aqui-e-agora da interação. Vimos também que, diferente do primeiro segmento, o dispositivo para o gerenciamento seqüencial das sobreposições foi mobilizado por mais de um participante, e esse gerenciamento também demonstrou ser ratificado por todos. As estruturas de participação e a organização da tomada de turnos em sobreposição aludidas aqui demonstram a prática efetiva do projeto político-pedagógico da escola em sala de aula. Os participantes demonstram sobejamente estarem despertos para o sentido de *todos podem aprender*. Assim, a participação é incentivada em sala de aula por mais de um participante, e Lívia, no papel de instrutora e representante da instituição escolar na sala de aula, gerencia a tomada de turnos de modo que todos possam realmente participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentei uma breve descrição do fenômeno de sobreposições de fala e aludi ao dispositivo para o gerenciamento de sobreposições, descrito por Schegloff (2000), com segmentos de dados de fala-em-interação de uma sala de aula da rede de ensino municipal de Porto Alegre. Na análise desses segmentos, pude perceber que turnos em sobreposição, quando são disputados por dois ou mais participantes, nem sempre caracterizam posições distintas entre as partes. Em sala de aula, quando ocorrem sobreposições, elas podem ser um indício de engajamento dos participantes na tarefa escolar, e podem resultar em aprendizagem contingente, em uma comunidade de prática incentivadora da participação de todos em diversos ambientes, um deles o ambiente escolar.

Nos momentos em que as sobreposições de fala são problemáticas, em sala de aula, os participantes negociam as tomadas de turno problemáticas e demonstram dar conta do objeto de aprendizagem ao mesmo tempo. Nesse momento, um objeto de aprendizagem que eles mesmos consideram relevante emerge na interação. O que pode ser entendido como ‘à margem’ do desenvolvimento das atividades colocadas naquele espaço torna-se o objeto central da interação, construído como relevante situadamente, em semelhança ao que mostram os dados de Rampton (2006) no seu estudo sobre a sala de aula contemporânea, em dados gerados no Central High School, em Londres.

Nos dois segmentos que analisei aqui, os participantes demonstraram lidar com a emergência de objetos de aprendizagem de forma contingente, não adiando o que eles consideravam relevante de ser discutido em sala de aula. No primeiro segmento, Lívia dá créditos à pergunta feita por um participante e direciona essa questão para todo o grupo. Isso demonstra a preocupação da participante em atender às demandas dos alunos situadamente, oportunizando a aprendizagem conjunta em muitos momentos.

A ocorrência do fenômeno de sobreposições de fala em sala de aula, quando as partes acionam o dispositivo para o gerenciamento desse fenômeno, pode ser um indício de estruturas de participação distintas às encontradas frequentemente na sala de aula tradicional, o que demonstra uma nova ordem comunicativa na sala de aula contemporânea. Nessa nova ordem comunicativa, os participantes utilizam-se de uma organização de tomada de turnos que prevê cantorias, sobreposições de fala, o uso de diferentes sotaques e gírias, e essa organização pode resultar em aprendizagem, tanto na sala de aula quanto na conversa cotidiana. O entendimento

dessas asserções que trago aqui pode servir para a discussão da vida que se faz na escola e também da escola que se faz na vida, e do que resulta em aprendizagem nesses dois espaços. Ou seja, assim como demonstro, no fenômeno de sobreposições, que há momentos em que a organização da fala-em-interação de sala de aula aproxima-se da organização da tomada de turnos da conversa, pode haver também momentos em que a organização da tomada de turnos da conversa fique próxima da organização da fala-em-interação de sala de aula. Acredito, ainda, que este trabalho pode motivar a investigação do fenômeno de sobreposição em sala de aula e de outros fenômenos que se assemelhem, na organização seqüencial, à ocorrência desses fenômenos na conversa, e que despertem o interesse pelo entendimento da organização atual da fala-em-interação de sala de aula e de outros cenários da atividade humana.

Da análise dos segmentos, ficou patente que os participantes estão participando ativamente nessa sala de aula, e demonstram que o eixo do projeto político-pedagógico que diz *todos podem aprender* está relacionado à noção de *todos podem participar*. Isso não é uma filosofia que ficou encerrada em livros, mas sim uma prática recorrente na escola, nos setores administrativos, entre funcionários e professores, entre funcionários e alunos e entre professores e alunos, na sala de aula.

Na busca do entendimento da organização da fala-em-interação de sala de aula e do fenômeno de sobreposições de fala, procurei dar subsídios ao leitor para construir uma compreensão do que acontece na sala de aula contemporânea em momentos de aprendizagem. Espero que este trabalho sirva para mostrar aos professores práticas diferentes de gerenciar as ações dos participantes na sala de aula contemporânea, de modo que todos possam manusear e construir conjuntamente uma aprendizagem palpável, concreta e que esteja realmente voltada à formação de cidadãos plenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeledo, M. L. L. (2008). *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- Almeida, A. N. (em preparação). *Interação e identidade: a construção de masculinidades na escola*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- Bulla, G. S. (2007). *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de Português como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. New Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clark, H. H. (2000). O uso da linguagem (N. O. Azevedo & P. M. Garcez, Trads.). In P. M. Garcez (Org.), *Cadernos de Tradução* (Instituto de Letras/UFRGS) 9: 49-71.
- Conceição, L. E., & Garcez, P. M. (2003). O revozeamento no discurso de sala de aula da escola pública cidadã. *Anais do XV Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. 1 CD-ROM.
- Conceição, L. E., & Garcez, P. M. (2004). Construindo o saber: uma análise seqüencial comparativa de uma prática não tradicional na fala-em-interação de sala de aula. *Anais do XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. 1 CD-ROM.
- Conceição, L. E., & Garcez, P. M. (2005). O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*, XIV (PUC-SP).
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. C. Wittrock (Org.), *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós: Barcelona/(1990). Qualitative methods. In R. L. Linn & F. Erickson (Orgs.), *Quantitative methods; Qualitative methods* (Vol. 2, pp. 75-194). New York: Macmillan.
- Erickson, F. (1990). Qualitative methods. In R. L. Linn, & F. Erickson (Orgs.), *Quantitative methods; Qualitative methods* (Vol. 2, pp. 75-194). New York: Macmillan.
- Erickson, F. & Shultz, J. J. (1982). The counselor as gatekeeper: Social interaction in

interviews. New York: Academic Press.

- Freitas, A. P. (2006). *With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- Garcez, P. M. (2002a). Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *paLavra* (PUC-Rio), 8, 54-73.
- Garcez, P. M. (2002b). *A organização do reparo conversacional, intersubjetividade e controle social*. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq para concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Manuscrito inédito. Porto Alegre: UFRGS.
- Garcez, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico* (Unisinos), 4(1), 66-80.
- Garcez, P. M., & Loder, L. L. (2005). Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em português do Brasil. *DELTA*, 21(2), 279-312.
- Garcez, P. M., & Melo, P. S. (2007). Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia* (UFMT), 13, 1-21.
- Garcez, P. M. (2007). *Organização da fala-em-interação, participação e aprendizagem*. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq para renovação de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Manuscrito inédito. Porto Alegre: UFRGS.
- Gumperz, J. J. (2002). Convenções de contextualização (J. L. Meurer & V. Heberle, Trans.). In B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.), *Sociolingüística Interacional*, 149-182. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola.
- McHoul, A.W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Melo, P. S. (2006). Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã. *Anais do XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. 1 CD-ROM.
- Moll, J. (2000). *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Moojen, S. S. et al. (1997). *Uma escola vivida e pesquisada: relatório de pesquisa*. Manuscrito inédito. Porto Alegre: Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. G. J. da Silva, Centro de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Persch et al. (Orgs.) (2006). *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Série Escola Faz, v. 2. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal da Educação.
- Quijano, G. R. (Org.). (2007). *Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reis, C. A. & Valandro, L. (2008). *Relatório de prática docente*. Manuscrito inédito. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (2003*) Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, 7(1-2), 9-73. [*Efetivamente publicado em 2005.] [Tradução de (1974). Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.]
- Salimen, P. G. (em preparação). *Won't you please, please help me? Tarefas de encenação em grupo, pedidos e ofertas de ajuda e aprendizagem em sala de aula de Língua Estrangeira*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.
- Schegloff, E. A. (1995). Parties and talking together: two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction. In P. ten Have and G. Psathas (eds.). *Situated Order: Studies in Social Organization and Embodied Activities*. Washington: D.C: University Press of America, 31-42.
- Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29, 1-63.
- Schegloff, E. A. (2002). Accounts of conduct in interaction: interruption, overlap and turn-taking. In J. H. Turner (org.), *Handbook of sociological theory* (pp.287-321). Los Angeles: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (2006). On possibles. *Discourse Studies*, 8 (1), 141-157.
- Schlatter, M. & Garcez, P. M. (2002). Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: Menezes, V.; Dutras D. P.; Mello, H. (Orgs.). *Anais do VI*

Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada: a linguagem como prática social. Belo Horizonte: ALAB/FALE/UFMG. CD-ROM.

Schulz, L. (2004). *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: a tomada de turno pelo aluno.* Monografia de conclusão de curso. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS.

Schulz, L. (2007). *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre.* Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS.

APÊNDICE

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária**

**Grupo de Pesquisa ISE (Interação Social e Etnografia)
Prof. Pedro M. Garcez, PhD – Líder**

Convenções para transcrição

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| . | (ponto final) | entonação descendente |
| ? | (ponto de interrogação) | entonação ascendente |
| , | (vírgula) | entonação de continuidade |
| - | (hífen) | marca de corte abrupto |
| :: | (dois pontos) | prolongamento do som |
| <u>nunca</u> | (sublinhado) | sílaba ou palavra enfatizada |
| PALAVRA | (maiúsculas) | fala em volume alto |
| °palavra° | (sinais de graus) | fala em voz baixa |
| >palavra< | (sinais de maior do que e menor do que) | fala acelerada |
| <palavra> | (sinais de menor do que e maior do que) | fala desacelerada |
| hh | (série de h's) | aspiração ou riso |
| .hh | (h's precedidos de ponto) | inspiração audível |
| [] | (colchetes) | fala simultânea ou sobreposta |
| = | (sinais de igual) | elocuições contíguas |
| (2,4) | (números entre parênteses) | medida de silêncio (em segundos e décimos de segundo) |
| (.) | (ponto entre parênteses) | micropausa, até 2/10 de segundo |
| () | (parênteses vazios) | segmento de fala que não pôde ser transcrito |
| (palavra) | (segmento de fala entre parênteses) | transcrição duvidosa |
| ((olhando para o teto)) | (parênteses duplos) | descrição de atividade não-vocal |

Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, pp. ix-xvi), Ochs, Schegloff, e Thompson (1996, pp. 461-465) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum).